

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM**  
**LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

**PAULA CORTEZI SCHEFER CARDOSO SCHARDONG**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO**  
**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

**Porto Alegre**  
**2021**

PAULA CORTEZI SCHEFER CARDOSO SCHARDONG

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO  
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Tese de doutorado em Linguística Aplicada,  
apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora pelo Programa de  
Pós-graduação em Letras da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Sarmento.

Porto Alegre  
2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Schardong, Paula Cortezi Schefer Cardoso  
A Formação de Professores de Inglês no Estágio  
Curricular Supervisionado / Paula Cortezi Schefer  
Cardoso Schardong. -- 2021.  
249 f.  
Orientadora: Simone Sarmento.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Formação de professores. 2. Estágio Curricular  
Supervisionado. 3. Comunidade de Prática. I. Sarmento,  
Simone, orient. II. Título.

**PAULA CORTEZI SCHEFER CARDOSO SCHARDONG**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS  
NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Tese de doutorado em Linguística Aplicada,  
apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora pelo Programa de  
Pós-graduação em Letras da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Aprovada em 23 de abril de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Simone Sarmiento

Orientadora

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Anamaria Kurtz de Souza Welp

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Helena Vitalina Selbach

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

---

William Kirsch

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)

## AGRADECIMENTOS

Ao escrever esta tese, muitas vezes me vi nos dados gerados em diferentes momentos da minha vida. Enquanto estudante da educação básica, vivi a profissão docente ao ver as práticas dos meus professores. Já na graduação, como futura professora, passei por dúvidas, expectativas e alegrias muito parecidas com as quais os alunos-professores participantes desta pesquisa vivenciaram. Agora, como doutoranda, tive a felicidade de voltar o meu olhar para o que sempre me acompanhou, a docência, e ter a oportunidade de aprender com pessoas admiráveis. Agradeço àqueles que foram (e são) imprescindíveis na minha caminhada.

Primeiramente, agradeço a Deus por guiar os meus passos até aqui.

À minha orientadora, Simone Sarmiento, pela amizade, paciência e confiança ao longo desses quatro anos, e por compartilhar seus conhecimentos comigo. Obrigada por sua dedicação na orientação desta tese e pelos preciosos comentários e sugestões. Só tenho a agradecer por ter aprendido e convivido com uma profissional que é exemplo de competência e ética.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa que custeou meus estudos de doutorado e oportunizou a elaboração desta pesquisa.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Letras pela formação de altíssima qualidade. Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras pelos saberes compartilhados e por terem contribuído sobremaneira com a minha formação.

Aos professores Anamaria Welp, William Kirsch e Helena Selbach, pela valiosa interlocução e pelas importantes contribuições.

Aos colegas de pesquisa, os “Simonetes”, em especial, Nathália Oliveira, André Fonseca, Maiara Viegas, Yádimi Winter, Denise Lamberts, Larissa Goulart, Bianca Ramos e Lucas Fogaça. Vocês são pessoas incríveis que tive o privilégio de conviver nesses quatro anos de doutorado e tornaram essa caminhada muito menos solitária e mais feliz. Às amigas e parceiras acadêmicas Ana Paula Vial, Marine Matte e Letícia Grubert, obrigada pelas discussões, leituras e cafés!

Aos colegas da Linguística Aplicada que também dividiram momentos comigo durante os quatro anos de doutorado, Dania Gonçalves, Dêner Ramos, Álvaro Didio, Ellen Yurika e Kaiane Mendel.

Aos participantes desta pesquisa, que permitiram que eu acompanhasse e gravasse as suas interações em sala de aula. Sou imensamente grata pelas trocas e pela convivência. Aprendi muito com vocês.

Ao meu marido, Fernando Schardong, pelo companheirismo, paciência, incentivo constante, amor e carinho sem igual.

Ao meu irmão, Gabriel Cortezi, que é o meu melhor amigo. Juntos, conversamos, estudamos e aprendemos sobre as coisas da vida.

À minha mãe, Renice Cortezi, que, com muito amor, me deu oportunidades para que eu realizasse os meus sonhos, abrindo mão, em algumas ocasiões, dos seus próprios.

Ao meu pai, Raul Cardoso, que me inspirou a seguir a carreira docente. Obrigada pelo apoio e conselhos acadêmicos.

À Pluffy, minha cachorrinha, que é minha parceira e traz muita alegria e afeto para a minha vida.

Às minhas amigas Ariane Rotert, Yane Carvalho, Camila Giron, Sara Schneider e Camila Bagatini, que sempre estão ao meu lado, me apoiando e torcendo por mim, independente da distância. Vocês moram no meu coração.

Agradeço, por fim, às mulheres da minha família, Rosa Cortezi, Laura Cortezi, Natalina Schefer, Taís Cortezi, Sandra Cardoso, Bruna Cortezi, Beatriz Cortezi e Maria Cortezi. Vocês são meus exemplos de força e perseverança.

## RESUMO

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório, no qual o aluno-professor realiza a prática pedagógica em escolas regulares de educação básica em sua área profissional, sob a responsabilidade de um professor já licenciado. Com base na pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990; MASON, 2002) de orientação etnográfica (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007), este estudo descreve o que é fazer uma aula de estágio a partir das interações entre professoras formadoras e alunos-professores, a fim de analisar como ocorre a formação de professores neste contexto. A pesquisa foi realizada em uma universidade pública e os dados foram gerados por meio de anotações de campo, gravações em áudio e vídeo, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Os dados apontam que, no cenário investigado, há quatro tipos de orientação ao longo do semestre: orientação a distância, orientação em grupo, *feedback* pós-observação e encontros individuais. Essas orientações demonstraram que assuntos relacionados à prática dos alunos-professores eram o ponto de partida e de chegada na sua formação. (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Nas orientações, verificou-se que os alunos-professores, juntamente com as professoras orientadoras, refletiam sobre sua própria ação (SCHÖN, 1983; 2000), considerando retrospectivamente e prospectivamente a sua prática. (PERRENOUD, 2002). Os tópicos mais recorrentes nas interações foram: gerenciamento de sala de aula, elaboração de tarefas e planos de aula, uso do quadro, (falta de) ensino de gramática, desenvolvimento de projetos e de tarefas em sala de aula e uso da língua inglesa na turma de educação básica. Esses achados evidenciam que as orientações têm relação com assuntos relacionados ao trabalho prático do professor. Ainda, os dados desta tese revelaram que, nessas turmas de Estágio Curricular Supervisionado investigadas, não só o acompanhamento próximo por parte das professoras orientadoras, mas também a maneira como elas interagiram com os alunos-professores propiciaram sua formação docente. Essas ações compreendem: fazer convites à participação, refletir com os alunos-professores sobre soluções para situações enfrentadas por eles na prática docente, estabelecer um relacionamento colaborativo, no qual o conhecimento é coconstruído por todos os participantes, bem como fornecer exemplos concretos de como levar a cabo as sugestões. Identificou-se que, além das orientações das professoras, outro aspecto que contribuiu com a formação desses alunos-professores foi estarem inseridos em uma Comunidade de Prática (LAVE; WENGER, 1991; LAVE, 1996; 2015; WENGER, 1998), na qual todos os membros estavam mutuamente engajados em aprender a: ensinar nas escolas de educação básica, planejar projetos, tarefas e planos de aula e elaborar os relatórios finais. Por fim, há evidências de que a participação dos

alunos-professores nessas turmas provocou mudanças em seus conhecimentos, suas práticas e atitudes profissionais e, até certo ponto, os alunos-professores demonstram que isso repercutiu nos estudantes das escolas de educação básica. Levando isso em consideração, apresento um modelo de orientação na formação de professores, no qual: (i) o relacionamento do professor orientador e o aluno-professor é colaborativo e o conhecimento é coconstruído pelos participantes; (ii) o professor orientador oferece apoio emocional ao aluno-professor e o ajuda com a adaptação ao ambiente escolar; (iii) as ações do orientador, a citar, convites à participação e fornecimento de exemplos concretos de como colocar em prática recomendações, fomentam o desenvolvimento dos alunos-professores; e (iv) as situações enfrentadas pelos alunos-professores na prática são refletidas a partir do contexto nos quais eles estão inseridos.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Estágio Curricular Supervisionado; Comunidade de Prática.



## **ABSTRACT**

The Teaching Practicum is a compulsory curricular component in which the student-teachers teach in regular basic education schools in their professional area, under the responsibility of an already licensed teacher. By combining the qualitative interpretative approach (ERICKSON, 1990; MASON, 2002) and ethnography (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007), this study describes the supervised internship classes based on the interactions among the university professor and the student-teachers in order to analyze how teachers' education occur in this context. All interactions were held at a public university in Brazil and the data were generated through field notes, audio and video recordings, documentary research and semi-structured interviews. The results indicate that, in this context, there are four types of guidance throughout the semester: distance orientation, group orientation, post-observation feedback and individual meetings. In these orientations moments, the topics related to student-teachers' practice were considered in order to discuss their professional development. (PÉREZ GÓMEZ, 1995). In the orientations, the student-teachers, along with the university professor, reflected on their own actions (SCHÖN, 1983; 2000), considering them retrospectively and prospectively. (PERRENOUD, 2002). The most recurrent topics in these interactions were: classroom management, tasks and lesson planning development, the use of the blackboard, (lack of) grammar teaching, projects and task development in the classroom and use of the English language in the classroom. These findings show that the main issues discussed in these groups are related to aspects of teaching practice, in other words, the issues that emerged in the interactions concern the teacher's practical work. The data from this thesis revealed that, in these investigated Teaching Practicum groups, not only the close orientation by the professors, but also the way they interacted with the student-teachers fostered student-teachers' development. In this context, these actions included: making invitations to participation; reflecting with student-teachers on solutions to situations faced by them in their teaching practice; establishing a collaborative relationship, in which knowledge is co-constructed by all participants; as well as providing concrete examples of how to carry out suggestions in their teaching practice. It was identified that, in addition to the professors' orientations, another aspect that contributed to the development of these student-teachers was that they were inserted in a Community of Practice (LAVE; WENGER, 1991; LAVE, 1996; 2015; WENGER, 1998), in which all members were mutually engaged in learning to teach in elementary schools, planning projects, assignments and lesson plans, and preparing final reports. Finally, there is evidence that the participation of the student-teachers in these classes lead to personal changes,

i.e., the participants of this research revealed that their knowledge, their professional practices and attitudes are different because they participated in the Supervised Internship, and, to some extent, student-teachers demonstrated that this had an implication on students in basic education schools participation and learning. Thus, I present a model of orientation in teacher education, in which: (i) the relationship between the advisor professor and the student-teacher is collaborative and the knowledge is co-constructed by the participants; (ii) the advisor professor provides emotional support to the student-teachers and helps them adapt to the school environment; (iii) the advisor's actions, to be cited, invitations to participate and providing concrete examples of how to put recommendations into practice, foster student-teachers development; and (iv) the situations faced by student-teachers in practice are reflected from the context in which they are inserted in.

**Key-words:** Teacher education; Supervised Internship; Communities of Practice; Additional language teacher education.

## 1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA, PRÁTICA E REFLEXÃO

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIF, 2000).

Pare por um momento e reflita se já escutou o discurso de que “na prática a teoria é outra”. Essa noção ajuda a perpetuar a cisão entre teoria e prática, pois sugere que a teoria é insuficiente (ou até mesmo desnecessária), uma vez que não prepara os professores para as situações que eles enfrentarão na prática docente.

Conforme aponta Pimenta (1995, p. 60), ao longo dos anos, o conceito de prática ganhou diferentes significados, sendo um deles o de “aprender novas técnicas instrumentalizadas de dar aula”. Por trás dessa noção está a concepção tecnicista, que entende que os conhecimentos adquiridos devem ser replicados na prática. Nesse modelo da racionalidade técnica, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas ‘técnicos’, os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência”. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 35).

Nessa perspectiva, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) pode ser considerado o momento prático do curso, em outras palavras, o período em que os alunos dos cursos de licenciatura aplicam a teoria na prática. A grade curricular dos cursos de licenciatura revela, até certo ponto, uma orientação tecnicista, visto que o ECS é realizado a partir da segunda metade do curso, período em que os alunos já adquiriram conhecimentos suficientes para “pôr em prática”.

Pimenta e Lima (2012) argumentam que o estágio deve se afastar da racionalidade técnica por ser um espaço de formação de profissionais pensantes; para as autoras, “o estágio é teoria e prática (e não teoria *ou* prática). (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41, grifo no original). Nessa lógica, as autoras discorrem sobre três concepções de prática no estágio curricular, sendo elas: (i) *imitação de modelos*, quando o ensino e os alunos são considerados estáveis, independentemente das mudanças sócio-históricas da sociedade e, portanto, modelos observados são meramente reproduzidos sem uma reflexão crítica; (ii) *instrumentalização técnica*, isto é, como um processo de aprender um conjunto de técnicas a serem colocadas em prática na sala de aula; e (iii) *teoria e prática*, ou seja, a teoria possibilita que a prática seja analisada, bem como a prática pode contestar ou confirmar a teoria, pois, segundo as autoras, as teorias referem-se a explicações temporárias da realidade.

Compreender o estágio como teoria e prática implica considerá-lo uma via de mão dupla, sendo que “a primeira [teoria] dirige a segunda [prática], que, por sua vez, fornece elementos para aprimorar a primeira”. (MORICONI *et al.*, 2017, p. 33). O estágio, portanto, se aproxima da realidade e se distancia da noção de parte prática dos cursos de licenciatura. (PIMENTA; LIMA, 2012).

Consequentemente, esse entendimento propicia uma mudança na formação de professores e contribui para uma transformação na conduta do professor orientador de estágio, que passa do papel de especialista ou avaliador para a figura de facilitador. O professor formador de professores, junto a seus pares e alunos, deve analisar e questionar criticamente a prática docente à luz de teorias. Isso vai ao encontro do que Nóvoa (2009) propõe para os primeiros anos de formação de professores, nos quais os licenciandos estão transitando de alunos para professores. Segundo o autor, “é fundamental consolidar as bases de uma formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”. (NÓVOA, 2009, p. 38).

O estudioso António Nóvoa (2009), que há mais de trinta anos pesquisa a profissão docente, argumenta que a formação de professores deve ocorrer dentro da própria profissão, além de promover novos modos de organização da profissão e reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. O autor propõe que a formação de professores se assemelhe à de outros ofícios, como médicos e engenheiros, em que os profissionais da área têm um papel de destaque na formação de seus futuros colegas. Nesse sentido, o estágio curricular vai ao encontro do que o autor preconiza para a formação de professores, pois insere os licenciandos dentro das escolas de educação básica e mobiliza tanto os professores das universidades quanto os das escolas como seus formadores. (NÓVOA, 2009, p. 17).

O professor, como profissional reflexivo, “reflete, entre outras ações, sobre a sua prática ao realizar julgamentos baseados na própria experiência e nas necessidades das situações práticas”. (JARDILINO; BARBOSA, 2012, p. 769). Para Jardimino e Barbosa (2012), a reflexão e a análise da prática contribuem para a construção de conhecimento, o que se aproxima de Celani (2008), que afirma que a prática do professor pode tornar-se seu espaço de pesquisa. A formação de professores deve ser entendida como uma

independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas. (CELANI, 2010, p. 63).

Podemos entender essas reflexões fundamentadas como uma marca de autoria. O conceito de autoria adotado neste estudo baseia-se na definição apresentada para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009, p. 39): “a autoria implica a abertura para a construção da singularidade de cada um, mas envolve a responsabilidade pela singularidade produzida”.

Para Garcez e Schlatter (2017, p. 18), a autoria se concretiza de diferentes maneiras, entre elas: (i) na interlocução entre pares, quando o professor expressa a sua posição e essa é refletida na prática com os estudantes; (ii) na produção e na apreciação de materiais de ensino e de avaliação compartilhados; e (iii) na escrita de relatos de prática. Para os autores, a formação de professores não deve ser pautada na racionalidade técnica, e, sim, na interlocução pedagógica entre pares, que contribui com a construção da singularidade.

Em suma, o estágio como um espaço de construção de singularidades, de questionamento e análise de situações práticas reais à luz de teorias pode contribuir com a confirmação, a refutação ou a construção de discursos teóricos. Nesta pesquisa, entendo o estágio docente como um espaço de formação de professores que propicia a articulação entre teoria, prática e reflexão ao permitir que os alunos analisem a sua prática docente e que as experiências concretas sirvam como fonte de discussão teórica.

Levando em consideração que, no Brasil, o estágio é um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, apresento brevemente, na subseção 1.1, um panorama da legislação que estabelece as diretrizes do ECS.

## 1.1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A LEGISLAÇÃO

A formação do professor requer, além de aporte teórico, conhecimentos da prática docente. A preocupação com a prática é palpável, como pode ser visto, por exemplo, em alguns trechos retirados do documento legal *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. (BRASIL, 2001). Consta no art. 12 (incisos I e II) que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” e “[...] deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”.

A redação legal supracitada é sintomática. Ela reflete a preocupação dos agentes políticos em empreender esforços públicos no sentido de integrar teoria e prática docente, o que também é explícito em textos acadêmicos, como podemos observar em Farias e Rocha (2012) e Gatti (2010), os quais apontam para uma evidente necessidade de superar o distanciamento

da formação dos professores do exercício profissional.

A partir disso, algumas políticas públicas de âmbito federal foram criadas a fim de fomentar a formação para o exercício do magistério na educação básica. Entre elas, estão os programas federais desenvolvidos para a formação inicial dos licenciandos, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que teve seu primeiro edital publicado em 2007.

Os resultados de pesquisas sobre o PIBID (AMBROSETTI *et al.*, 2013; FABRIS; OLIVEIRA, 2013; FELÍCIO *et al.*, 2014; GONZATTI; VITÓRIA, 2013; OLIVEIRA, 2012; RAUSCH; FRANTZ, 2013) demonstram que o Programa contribui sobremaneira para a formação dos licenciandos, em especial por inseri-los nas escolas de educação básica antes do ECS, promovendo mais envolvimento com o ambiente escolar e possibilitando, assim, a reflexão sobre a trajetória de formação e o reconhecimento da sua identidade docente.

Esse Programa passou por uma reestruturação. Uma das mudanças foi o público-alvo. Originalmente, o PIBID destinava-se a todos os licenciandos das Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do Programa. A partir de 2018, no entanto, foi destinado aos discentes que haviam concluído menos de 60% da carga horária do curso de licenciatura. Essa mudança ocorreu devido à criação do programa Residência Pedagógica (RP), destinado a alunos matriculados na segunda etapa dos cursos de licenciatura. Ainda que esses programas federais contribuam com a formação dos discentes das licenciaturas, são medidas paliativas para a formação desses alunos, uma vez que o número de discentes participantes é baixo, se comparado ao universo total de matrículas nos cursos de licenciatura.

Os Editais nº 01/2020<sup>1</sup> e nº 02/2020,<sup>2</sup> que tratam dos programas de RP e PIBID, respectivamente, concederam, cada um, até 30.096 bolsas para os licenciandos. No *site* do PIBID,<sup>3</sup> de acordo com a última informação disponibilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2014, o programa contava com 72.845 bolsistas de iniciação à docência. Conforme consta no Censo da Educação Superior de 2019 (Inep, 2020), o número de matrículas em cursos de graduação no grau acadêmico licenciatura foi de 1.687.367 discentes, sendo 731.682 alunos ingressantes.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[https://uab.capes.gov.br/images/novo\\_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%A2ncia-Pedag%C3%B3gica.pdf](https://uab.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%A2ncia-Pedag%C3%B3gica.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2021.

<sup>2</sup> Disponível em: <[https://uab.capes.gov.br/images/novo\\_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf](https://uab.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2021.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/transparencia>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

Embora não seja possível acessar o número real de alunos do PIBID e da RP, se compararmos o número de bolsistas vinculados ao PIBID no ano de 2014 com o número de alunos matriculados em cursos de licenciatura no ano de 2019, o Programa compreende cerca de 4% dos licenciandos. Dessa forma, é necessário olhar para o ECS, pois é uma política pública educacional e, como aponta o Parecer CNE/CP nº 28/2001, “não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença”. (BRASIL, 2001).

A legislação vigente sobre o ECS define-o como

um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. (BRASIL, Parecer nº 28/2001).

O ECS deve ser realizado em uma escola de educação básica a partir da segunda metade do curso e um de seus objetivos é propiciar ao licenciando a experiência da situação de trabalho em escolas regulares. A formação de professores para o exercício na educação básica sofreu diversas mudanças ao longo dos anos. Na Era Vargas, a Lei nº 452 (BRASIL, 1937) organizou a Universidade do Brasil, que tinha como uma de suas finalidades habilitar profissionais para cargos que necessitassem de ensino superior e preparar professores para atuarem no magistério.

A partir do Decreto-Lei nº 1.190 (BRASIL, 1939), os cursos voltados para a formação de profissionais que tivessem como objetivo exercer o magistério seguiam o esquema conhecido até hoje como 3+1. Em outras palavras, a faculdade oferecia um curso teórico de três anos para formar bacharéis e esse aluno poderia cursar mais um ano do curso de didática caso desejasse exercer o magistério nas redes de ensino.

Posteriormente, por meio do Parecer nº 292/1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) determinou que os alunos que desejassem ir além do bacharelado deveriam cursar matérias de formação pedagógica com duração mínima de 1/8 do tempo do respectivo curso. Em 1969, o Parecer CFE 672 reexamina o parecer referenciado anteriormente e fixa a formação pedagógica em “1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino do segundo grau”. (BRASIL, Parecer nº 21/2001).

Os estágios dos estudantes passaram a ser regulamentados pela Lei dos Estágios (Lei 6.494/1977, que, posteriormente, foi revogada pela Lei nº 11.788/2008). A Lei dos Estágios foi regulamentada pelo Decreto nº 87.497/1982 (BRASIL, 1982) que, em seu art. 4º, alínea “b”, dispunha que a carga horária do estágio curricular não deveria ter menos que um semestre letivo. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº

9.394/1996 – fixou a carga horária destinada à prática de ensino na formação de profissionais do magistério em, no mínimo, trezentas horas. Contudo, por meio do Parecer nº 28 (BRASIL, 2001), o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu nova carga horária do estágio supervisionado da licenciatura, passando de 300 horas para uma duração mínima de 400 horas.

Atualmente, a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o estágio de estudantes, prevê a carga horária e a obrigatoriedade de seguro de acidentes pessoais no nome do estagiário, bem como determina as obrigações do estagiário, da instituição de ensino e da instituição concedente. De acordo com essa Lei, o estágio é “requisito para aprovação e obtenção do diploma” e deve ser realizado sob a orientação de um professor orientador, professor universitário da instituição de ensino, e um professor supervisor, professor da escola da instituição concedente”. (BRASIL, 2008). A partir da análise da legislação, podemos observar que, apesar de ser apresentado com nomes diferentes, o estágio sempre esteve presente na formação docente.

Cabe ressaltar, ainda, que a Lei estipula quatrocentas horas para o ECS e o apoio de profissionais já habilitados, mas não faz menção sobre a maneira como as IES devem estruturar esse componente curricular e as orientações prestadas pelos professores formadores. Levando em consideração as diferenças geográficas, socioeconômicas e culturais identificadas no Brasil, a não uniformização dessa política pública educacional pode ser uma estratégia adequada na oferta de formação para futuros professores, visto que possibilita atender as necessidades práticas de cada contexto.

Mottin e Cardoso (2019) analisaram e compararam o currículo do estágio supervisionado dos cursos de Licenciatura em Letras Inglês de duas universidades a partir da abordagem do Ciclo de Políticas. (BALL, 1994; BOWE, BALL & GOLD, 1992). A análise de dados evidenciou que, em uma das universidades, o estágio é dividido em dois componentes curriculares e, em outra, em três.

As autoras também constataram que a carga horária da prática de ensino difere dependendo do contexto de ensino e se a prática é realizada de forma individual ou em duplas. Em uma das instituições, independente do contexto de ensino, os alunos devem lecionar 20 horas-aula. Já na outra instituição, no contexto do Ensino Fundamental, devem lecionar 10 horas-aula (se o fizerem individualmente) ou 18 horas-aula (se o fizerem em docência compartilhada), sendo que, no contexto do Ensino Médio, devem lecionar 6 horas-aula, se optarem por fazer sozinhos, ou 10 horas-aula, se realizarem em docência compartilhada.

As autoras observaram que, nas duas universidades, o professor orientador desempenhou o mesmo papel, acompanhando, supervisionando e avaliando o desenvolvimento



das atividades do aluno-professor. Essa pesquisa demonstra como essa política pública é realizada de diferentes maneiras no contexto de prática.

Gatti (2010) analisou os currículos e as ementas dos cursos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas e observou que “os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. Estas praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos”. (GATTI, 2010, p. 1.371). Em vista disso, pesquisas como a pretendida nesta tese são necessárias, pois as políticas públicas estão em movimento constante e seus textos políticos ganham significado nos contextos a que se aplicam por meio da interpretação e da reinterpretação dos sujeitos a quem essas políticas são endereçadas. (MAINARDES, 2006).

Nesta subseção, apresentei, brevemente, uma retrospectiva referente à legislação que versa sobre o estágio nos cursos de formação de professores no Brasil. Para fins de melhor compreensão do recorte desta pesquisa, descreverei, na próxima subseção, algumas características do estudo desenvolvido aqui.

## 1.2 A PESQUISA E OS SEUS CONTORNOS

Desde o início do doutorado, tive uma estreita relação com o contexto desta pesquisa, o estágio curricular supervisionado. No período que compreende os semestres 2016/2 a 2018/2, fiz meu estágio de docência<sup>4</sup> nas turmas de estágio curricular e, por isso, tive contato intenso e constante com a professora orientadora e os licenciandos matriculados nas disciplinas em que participei como professora assistente.

Nas turmas em que atuei, sob a orientação da professora universitária, auxiliamos os alunos-professores, durante todo o percurso do estágio, a desenvolverem um projeto, elaborarem as tarefas, enfrentarem pequenas situações da vida no contexto escolar, visando a uma autonomia profissional. No caso dessas turmas em questão, nós acompanhamos e discutimos os projetos, as aulas e as tarefas elaboradas pelos estagiários em vários momentos, desde as aulas presenciais, os encontros individuais com os licenciandos até as reuniões após a professora orientadora observar a aula dos alunos-professores na escola de educação básica (EEB).

---

<sup>4</sup> O estágio de docência na graduação é requisito para bolsistas do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da CAPES. As minhas aprendizagens, enquanto professora em formação, estão descritas no artigo intitulado “Programa de Excelência Acadêmica (PROEX): um relato de como se tornar um professor formador na educação superior”. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2018.2517>>.

Nas aulas presenciais e nos encontros individuais, em geral, nós discutimos o plano de aula e as tarefas dos estagiários, bem como as situações que eles estavam enfrentando no espaço escolar. Em relação às reuniões pós-observação de aula, o foco, em linhas gerais, era falar sobre a aula do estagiário que fora observada pela professora universitária. Observei que todos os atores sociais envolvidos nesse espaço, a dizer, professora orientadora, professora assistente<sup>5</sup> e licenciandos, estavam engajados com a construção de conhecimento e o desenvolvimento de todos. Assim, a partir da minha experiência, elaborei o quebra-cabeça intelectual que culminou na presente tese.

O acompanhamento de professores iniciantes<sup>6</sup> foi descrito em diferentes pesquisas. (COPLAND; 2008; COPLAND; MA; MANN, 2009; CYRINO; NETO, 2013; HOBSON *et al.*, 2009; KARIMI; NOROUZI, 2017; MCNAMARA, 1995; NGUYEN; NGO, 2017; RICHTER *et al.*, 2013; STRONG; BARON, 2004; VÁSQUEZ, 2004; VONK, 1993; WARING, 2017). Contudo, não há um consenso na literatura sobre os termos destinados a esses encontros e aos profissionais que acompanham os professores em formação. Os termos “mentor” e “mentoria” são utilizados no estudo de Vonk (1993), no qual o mentor é a pessoa responsável por ajudar um professor novato no início da carreira a enfrentar as dificuldades da profissão. No estudo, mentoria é definida como a relação dinâmica de trabalho entre um professor em estado avançado na carreira, chamado de mentor, e um professor iniciante, nomeado *protégé*, e tem como objetivo desenvolver profissionalmente os dois interagentes

Hobson e colaboradores (2009, p. 207) definem mentoria como os encontros entre um professor iniciante ou menos experiente (*mentee*) e um professor mais experiente (*mentor*), nos quais o principal objetivo é auxiliar o desenvolvimento dos conhecimentos do *mentee* e facilitar a sua entrada na cultura da profissão e no contexto escolar. Outro estudo que trata desse acompanhamento é o de Strong e Baron (2004), no qual mentoria é definida como o suporte que um professor veterano dá a um professor iniciante. Por outro lado, Mcnamara (1995), em seu estudo sobre a influência de mentores e tutores na prática dos discentes, conceituou tutor como o professor da universidade e mentor como o professor da escola regular.

No contexto brasileiro, o estudo realizado por Jordão (2005) sobre o estágio curricular definiu o acompanhamento dado pelo professor da escola básica aos licenciandos como

---

<sup>5</sup> Nesse contexto, a professora assistente é a pesquisadora deste estudo.

<sup>6</sup> São definidos por Gattbonton (2008, p. 162, minha tradução) como “aqueles que ainda estão em treinamento, que acabaram de completar seu treinamento ou que acabaram de começar a ensinar e ainda têm pouca (por exemplo, menos de dois anos) experiência”. No original: “those who are still undergoing training, who have just completed their training, or who have just commenced teaching and still have very little (e.g. less than two years) experience behind them”.

“tutoria”. Já Cyrino e Neto (2013) propõem o termo “interventoria” para definir os momentos de acompanhamento no estágio docente e apontam que o termo não só abrange o aspecto reflexivo, mas também considera todos os participantes do contexto de orientação no estágio.

Conforme exposto anteriormente, a concepção de mentor e mentoria está relacionada a identidades preestabelecidas de um professor com mais *expertise* (*mentor*) auxiliando um professor com menos *expertise* (*mentee*). Há uma expectativa de que o professor que tem mais anos na profissão tenha mais experiência; logo, ele poderá auxiliar o menos experiente.

Embora, no contexto desta tese, pressupomos que o professor universitário seja o *expert* e possa auxiliar a prática docente do aluno-professor (*novice*), não assumirei essas identidades aprioristicamente por três motivos, a saber: (i) na Universidade investigada, há diferentes espaços<sup>7</sup> nos quais os licenciandos podem atuar como professores antes do estágio; (ii) muitos graduandos já atuam no magistério mesmo antes de iniciar sua formação universitária; e (iii) os estagiários são sujeitos que já experienciaram o magistério na posição de estudantes e trazem muitas concepções preestabelecidas desse período na educação básica.

Portanto, não categorizarei aprioristicamente o participante mais experiente e o menos experiente, pois entendo que tanto os licenciandos quanto os professores estão em processo permanente de formação e têm conhecimentos sobre docência. Isso posto, alinho-me a Johnson (2009), que considera que as diferenças entre as experiências dos profissionais são fluidas, dinâmicas e estão intrinsecamente relacionadas com o que está sendo realizado no “aqui e agora”. Ou seja, a *expertise* emerge ao longo da interação, já que uma pessoa pode ter mais conhecimento do que outra sobre determinado tópico e/ou atividade.

Retomando a discussão sobre os participantes do ECS, adoto, nesta tese, a expressão “professor orientador” por ser a proposta na legislação vigente<sup>8</sup> referente ao estágio para designar o profissional que acompanha os alunos-estagiários. Em relação ao acompanhamento oferecido ao estagiário, utilizarei os conceitos “momento de orientação” e “encontro de orientação” de maneira intercambiável. Por fim, por compreender que o estagiário está em uma posição híbrida de aluno e de professor, utilizarei o termo aluno-professor<sup>9</sup> ao me referir a esse sujeito.

Levando-se em consideração o que foi exposto até aqui, a presente pesquisa propõe-se a analisar a formação de professores de inglês, tendo como objetivo descrever de que maneira

---

<sup>7</sup> Esses espaços de desenvolvimento profissional disponibilizados pela universidade na qual os dados foram gerados serão descritos na Subseção 2.1.2, p. 40.

<sup>8</sup> Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. (BRASIL, 2008).

<sup>9</sup> Neste estudo, utilizarei “estudante” ao referir-me aos alunos da escola regular de educação básica e “professor titular”, aos docentes das escolas de educação básica que recebem os alunos-professores.

os momentos de orientação ocorrem em duas turmas de Estágio de Inglês I em uma universidade pública. Ao delimitar o tema desta tese, levou-se em conta a relevância em compreender como professores mobilizam seus conhecimentos para resolver questões do “aqui e agora” e de que forma estão engajados na construção conjunta de conhecimento sobre o fazer docente.

Nesse sentido, a pergunta geral que norteia este trabalho é: “o que é fazer uma aula de estágio no contexto investigado?”. Com o desenvolvimento desta pesquisa, pretende-se colaborar com a área de formação de professores, em especial de língua adicional, e contribuir com a discussão de uma política pública educacional de extrema relevância para o desenvolvimento profissional docente.

Esta tese está dividida em seis capítulos, sendo o primeiro esta introdução, em que procurei discutir de que maneira o estágio é teoria e também prática. Na introdução, foram apresentados a legislação sobre esse componente curricular e um panorama geral deste estudo. No segundo capítulo, apresento o referencial teórico, que é fundamental para a compreensão do tema desta pesquisa. O capítulo discorre sobre saberes docentes e formação de professores. São apresentados estudos sobre orientação de professores e pesquisas realizadas no contexto do estágio curricular supervisionado. Por fim, é discutido o conceito de aprendizagem adotado nesta tese.

A metodologia é apresentada no terceiro capítulo, no qual discorro sobre o aparato teórico-metodológico da pesquisa qualitativa interpretativa. Além disso, são relatados o processo de geração de dados, as questões éticas envolvidas em uma pesquisa com seres humanos, o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes, bem como são apresentadas as convenções de transcrição de dados adotadas.

A análise de dados é conduzida no quarto capítulo deste estudo, no qual também é discutida a projeção da comunidade estudada como professores-autores-formadores por meio dos relatórios finais. No quinto capítulo, são retomadas as perguntas de pesquisa e traçadas as conclusões com base no capítulo analítico.

Por fim, no último capítulo, são abordadas as implicações desta pesquisa para a área de formação de professores, em especial de Língua Inglesa (LI), bem como são feitas sugestões de futuros trabalhos que visam a discutir a formação de professores no estágio curricular supervisionado.

## 5 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Embora diferentes, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 2015).

Nesta pesquisa, debrucei-me sobre o tema da formação de professores de inglês no estágio curricular supervisionado. Iniciei esta tese com uma revisão de literatura, na qual apresentei estudos que tratam sobre formação de professores (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 1995; 2009; PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2014; ZEICHNER, 2008; ZEICHNER; LISTON, 2014), formação docente no estágio curricular (PIMENTA E LIMA; 2012), orientação de professores iniciantes (COPLAND, 2008; STRONG; BARON, 2004; WARING, 2017), bem como apresentei o arcabouço teórico da Aprendizagem Situada, proposto por Lave e Wenger (1991).

A fim de descrever as orientações no estágio, conduzi uma pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990; MASON, 1996) de orientação etnográfica (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007), na qual acompanhei durante doze semanas os encontros de duas professoras orientadoras de estágio docente de língua inglesa com seus alunos-professores. Além dos dados provenientes das aulas presenciais e das reuniões de orientação das professoras com suas turmas, este estudo também contou com artefatos produzidos pelos participantes e entrevistas semiestruturadas com os alunos-professores, os quais foram apresentados e analisados no capítulo quatro desta tese.

A fim de responder à questão geral deste estudo – o que é fazer uma aula de estágio no contexto investigado? –, neste capítulo, apresento a discussão dos dados a partir dos desdobramentos dessa pergunta.

### 5.1 DE QUE MANEIRA O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO ESTÁ ESTRUTURADO NO CONTEXTO DA PESQUISA?

Retomando o que foi exposto no capítulo analítico, no contexto investigado, os alunos-professores participaram semanalmente das aulas presenciais na IES e, paralelamente a isso, observaram entre cinco a dez horas-aula de uma escola de educação básica para, então, lecionar vinte-horas aula nessa turma observada. No caso desta pesquisa, as aulas observadas fornecem subsídios para que os alunos-professores pudessem elaborar um projeto e, posteriormente, desenvolvê-lo na turma observada. Isso foi ilustrado nos Excertos de 3, 4, 5 e 8, nos quais as professoras orientadoras Mara e Luiza conversam com os alunos-professores sobre as

orientações e os projetos planejados.

Os achados do período de observação, nesta tese, se diferem do estudo de Biazzi, Gimenez e Stutz (2011), que identificaram, em seu estudo, que a observação no ECS de língua inglesa tinha como papel principal a avaliação da prática do professor da escola. No caso desta pesquisa, nas duas turmas investigadas, os alunos-professores estavam alinhados com a PEPT (HERNÁNDEZ, 2014), na qual os interesses dos estudantes das escolas de educação básica e a própria comunidade deles são levados em consideração no planejamento do projeto. Logo, o período de observação foi essencial para que os alunos-professores pudessem identificar as características e as preferências da turma, bem como conhecer a comunidade escolar, as instalações e os recursos da instituição a fim de elaborar o projeto e os planos de aula, levando em conta o aluno e o contexto escolar.

Em relação ao período de regência das vinte horas na escola de educação básica, era esperado que as professoras orientadoras fizessem uma visita à escola e observassem uma aula do aluno-professor. Essa observação era seguida por uma reunião de *feedback* pós-observação, que poderia ocorrer na escola ou na universidade.

No caso do curso de Letras na IES investigada, os alunos-professores tinham aulas presenciais semanais, nas quais podiam: (i) desenvolver tarefas e planos de aula; (ii) discutir textos teóricos; (iii) conversar com os colegas sobre situações que estavam vivenciando, bem como sobre as tarefas e os projetos planejados; (iv) escrever e apresentar os relatórios finais orais e escritos; e (v) compartilhar espaços de encontros individuais (formais e informais) com as professoras orientadoras.

Levando isso em consideração, os resultados do estudo conduzido nesta tese indicam que as aulas presenciais semanais possibilitaram um acompanhamento de perto por parte dos orientadores, bem como propiciaram um engajamento mútuo entre os alunos-professores. As interações entre os participantes promoveram momentos de reflexão-sobre-a-prática (SCHÖN, 1983; 2000), tanto olhando retrospectivamente para as ações desempenhadas pelos alunos-professores na prática (reflexão retrospectiva), quanto mirando planejamentos futuros (reflexão prospectiva). (PERRENOUD, 2002).

Ainda nas aulas presenciais, o período que antecedeu a etapa de regência contou com aulas destinadas à discussão de projetos e com um *workshop* sobre elaboração de tarefa ministrado pela professora Mara. Considerando que os alunos-professores estavam iniciando o período de regência e o perfil das turmas, as iniciativas das professoras orientadoras estão alinhadas com possíveis necessidades com que os alunos-professores podem se deparar ao iniciar o período de docência.

Em relação ao perfil dos participantes desta pesquisa, dos 19 participantes, nove (Alan, Cecília, Jorge, Manuela, Ana Luiza, Lilian, Luana, Robson e Vicente) tinham pouca ou nenhuma experiência docente anterior ao estágio curricular supervisionado. Cabe destacar, ainda, que seis alunos-professores (Jorge, Thamires, Fabiana, Karolyn, Mara Cássia e Renato) tinham experiência prévia docente em cursos de idiomas.

Após esse período de introdução à Pedagogia de Projetos e à elaboração de tarefas, as aulas presenciais vão ganhando maior complexidade. À medida que os alunos-professores iniciam o período de regência, os assuntos discutidos nas aulas presenciais com a turma e nos encontros individuais com as professoras orientadoras giram em torno das situações vivenciadas pelos alunos-professores na prática. As Vinhetas Narrativas 1 e 10 demonstraram que as aulas presenciais se relacionam estreitamente com o período que os alunos-professores estão vivenciando nas escolas de educação básica.

Na primeira, a professora orientadora Mara exibiu para a turma um vídeo que é o produto final de um antigo aluno da turma de Estágio de Inglês. A partir desse vídeo, solicita que os alunos-professores reflitam sobre as etapas que antecederam o produto final. Na segunda, a tarefa para a aula era a leitura do capítulo três do livro de Scrivener, que trata sobre gerenciamento de sala de aula. A professora Luiza deixa transparecer em seu discurso que a leitura desse texto faz mais sentido nessa etapa do estágio devido ao período de regência, “it's a very important text (.) right? ã: for you who have already started teaching (.) ã: because now it makes sense”.

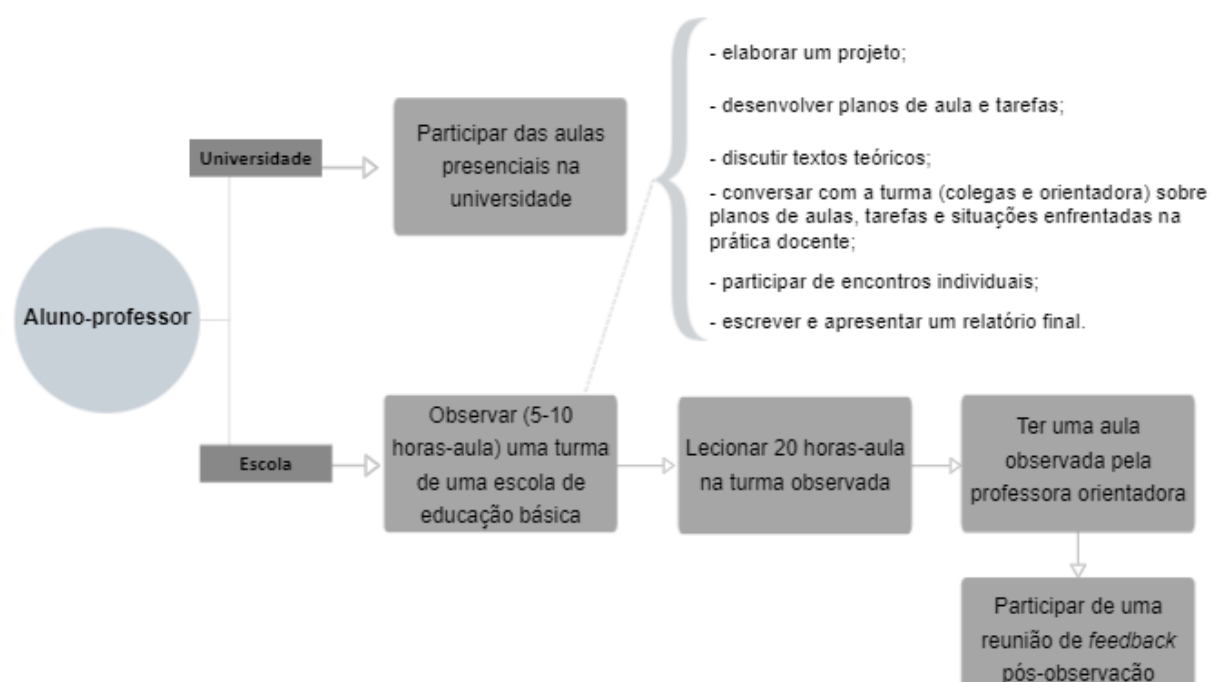
Ainda nas aulas presenciais, no decorrer do semestre letivo, os alunos-professores foram expostos aos artigos da revista da instituição. Não só liam os artigos publicados por antigos alunos-professores de estágio de inglês na revista, como também eram incentivados a adaptar ideias de projetos e tarefas. Essas iniciativas das professoras orientadoras contribuíram para que os alunos-professores tivessem contato com as práticas dos antigos alunos e, ainda, familiarizaram as turmas com o gênero discursivo que eles deveriam escrever no final do semestre. Ao se aproximarem do término do semestre, os alunos-professores concluem o período de 20 horas-aula de regência e iniciam a escrita dos relatórios finais escrito e oral. O relatório oral foi apresentado para os colegas no último dia de aula presencial de todo o grupo.

O relatório escrito, por sua vez, foi compartilhado com as professoras orientadoras, porém o documento pode se projetar para fora do espaço da sala de aula, uma vez que os alunos-professores escreveram seus artigos com base nas diretrizes da Seção “Relatos de prática de ensino” da revista da instituição e foram convidados a submeter seus textos. Até o final da escrita desta tese, nove alunos-professores publicaram seus artigos na revista. Esses resultados

estão alinhados com Garcez e Schlatter (2017), que tratam sobre o professor-autor-formador. Para os autores, o educador da linguagem é um formador quando assume o protagonismo da sua formação e da de seus colegas por meio de relatos da prática.

A Figura 25 sintetiza como o semestre nas duas turmas sob análise estava organizado, bem como demonstra que essa organização estava intrinsecamente relacionada com a prática dos alunos-professores na escola de educação básica.

Figura 25 – Estrutura das aulas das turmas de Estágio de Inglês I



Fonte: Elaborada pela autora.

Como pode ser observado na Figura 25, o semestre nas duas turmas de ECS investigadas girou em torno das necessidades dos alunos-professores. O período de observação de uma turma na escola de educação básica contribuiu com a elaboração de um projeto. O período de regência, por sua vez, nutriu as aulas presenciais na IES. A estrutura das turmas de Estágio de Inglês I está de acordo com Pérez Gómez (1995), que afirma que a prática deve ser o início e a chegada na formação docente.

Cabe, ainda, destacar que o passo a passo gradual que era solicitado no projeto dos alunos-professores pode ser observado na prática das professoras orientadoras, que percorreram um caminho de preparação dos alunos-professores para a regência, exemplificando a PEPT e a elaboração de tarefas e planos de aula, o acompanhamento deles e, por fim, a retomada com os relatórios finais. Em suma, podemos afirmar que a organização do ECS nessas turmas favoreceu



a articulação entre teoria, prática e reflexão.

## 5.2 QUAIS SÃO OS ASSUNTOS TRATADOS E COMO EMERGEM AS ORIENTAÇÕES NESSAS TURMAS?

Observamos na análise apresentada no Capítulo 4, que houve uma mudança progressiva nos assuntos abordados. No primeiro encontro individual, a maioria dos alunos-professores já havia definido a escola e iniciado o período de observação. Nessa reunião, as professoras orientaram a elaboração do projeto e solicitaram que os alunos-professores que iriam lecionar na próxima semana elaborassem a primeira aula. Após o início do período de regência, os assuntos se voltaram para situações que os alunos-professores estavam vivenciando na prática. A Figura 26 apresenta os tópicos abordados nas orientações.

Figura 26 – Assuntos abordados nas orientações



Fonte: Elaborada pela autora.

Todos os assuntos identificados pertencem ao trabalho prático do professor, o que é algo que o estágio busca propiciar. Levando isso em consideração, na Figura 26, os círculos mais próximos ao círculo da Prática referem-se aos assuntos que foram tratados explicitamente ao

longo das orientações, ao passo que os mais afastados dizem respeito aos tópicos que foram tangenciados no discurso das professoras orientadoras. A dimensão dos círculos está proporcionalmente relacionada com a frequência que esses assuntos eram abordados nas orientações.

Dessa forma, o tópico mais recorrente nessas interações foi o gerenciamento de sala de aula, que se ramificou em: falta de interesse e engajamento dos estudantes, comportamento inadequado dos estudantes durante as aulas e com os próprios alunos-professores, faltas recorrentes dos estudantes e descompasso no término das tarefas. Em seguida, coincidiram os assuntos de uso de quadro e uso de língua inglesa.

O uso do quadro tinha relação com a escrita das instruções e da agenda do dia, enquanto o uso da língua inglesa referia-se à tentativa de inserir mais a língua durante as aulas e à redução gradual do uso da língua portuguesa nos *handouts* e nas aulas. Logo após, está a elaboração de tarefas e planos de aula, que trata sobre o acompanhamento do planejamento dos documentos por parte das professoras. Por fim, têm-se os tópicos de (falta de) ensino de gramática e desenvolvimento de projetos e tarefas na sala de aula.

O Excerto 12 aborda claramente a perspectiva de ensino de gramática. Nessa interação, os participantes, Luiza e Alan, conversavam sobre o produto final, quando Alan retoma a questão dos conteúdos gramaticais (linha 224). Nos turnos de fala do aluno-professor, ele demonstra querer partir do ponto gramatical para, então, definir o gênero discursivo que será utilizado no projeto. Contudo, a professora orientadora Luiza ressalta que a gramática deve ser usada a favor da produção final (linhas 225-229 e 231), demonstrando um distanciamento em relação à valorização do ensino de estruturas linguísticas descontextualizadas. Nessa interação, fica evidente que a professora se distancia da noção do uso do texto como pretexto para trabalhar um aspecto gramatical. Em vez disso, Luiza sugere o uso do texto como objeto de estudo em que os alunos-professores podem discutir com os estudantes as características do gênero discursivo, isto é, onde ele circula, o interlocutor, etc. Dessa forma, ao questionar o entendimento de ensino de gramática do aluno-professor, Luiza apresenta uma outra maneira de ensinar gramática na aula de língua inglesa.

Nos dados desta tese, alguns assuntos foram tangenciados. O processo de escrita e reescrita foi mencionado pelas professoras vagamente em algumas orientações individuais, especialmente no primeiro encontro individual, e também em algumas aulas presenciais. Ainda, em algumas orientações, as professoras abordaram o uso de textos autênticos como uma maneira de inserir os estudantes em práticas sociais. Por fim, o assunto sobre ensino e aprendizagem de inglês na educação básica teve uma relação com o tópico de ensino de inglês

como língua franca.

Na Vinheta Narrativa 2, por exemplo, a professora orientadora Mara menciona que as alunas-professoras devem associar o ensino de inglês com a vida dos estudantes da escola básica: “you have to connect the language to their lives because they're public school kids and sometimes they think English is not for them why do I want to learn English? I will never go to the United States but it's not only for going to the United States it's for your life”. A fala da orientadora subjaz a noção de inglês como língua franca discutida em El Kadri e Gimenez (2013), Gimenez (2015) e Leffa (2008). Em outras palavras, para as professoras orientadoras Mara e Luiza, o ensino de inglês deve ser significativo para os estudantes e partir do que eles já sabem para, então, ampliar o seu repertório.

Nas orientações, alguns assuntos apareceram especificamente no discurso das professoras orientadoras, como é o caso do tópico “uso do quadro”. Outros, no entanto, emergiram no discurso dos alunos-professores como dúvidas que eles demonstravam ter, o que é sintetizado na Figura 27.

Figura 27 – Dúvidas que os alunos-professores demonstraram ter

GERENCIAMENTO DE SALA DE AULA	USO DE INGLÊS	ELABORAÇÃO DE PROJETO, TAREFAS E AVALIAÇÕES	DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E DAS TAREFAS EM AULA
<ul style="list-style-type: none"><li>• Como lidar com:<ul style="list-style-type: none"><li>- Falta de interesse/engajamento dos estudantes;</li><li>- Início e término da aula e/ou da tarefa;</li><li>- Comportamento inadequado dos estudantes;</li><li>- Faltas recorrentes;</li><li>- Descompasso dos estudantes no término das tarefas.</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como utilizar mais a língua inglesa em sala de aula;</li><li>• Como trabalhar com gramática.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como elaborar:<ul style="list-style-type: none"><li>- o projeto;</li><li>- o produto final;</li><li>- as tarefas;</li><li>- as avaliações.</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como colocar em prática o projeto e as atividades levando em consideração as situações inesperadas que emergem na prática.</li></ul>

Fonte: Elaborada pela autora.

As dúvidas que emergiram recorrentemente na fala dos alunos-professores tinham relação com gerenciamento de sala de aula. No Excerto 10, a aluna-professora Lilian diz para

a professora orientadora Mara que a parte mais difícil é fazer os estudantes prestarem atenção nas instruções no início da tarefa. Já no Excerto 11, a mesma aluna-professora comenta com Mara que se sentiu mal por ter forçado a participação de um estudante ao falar que a atividade valia nota.

Nesses dois casos, é o convite à participação da professora orientadora que propicia um espaço interacional para que os alunos-professores possam comentar sobre as suas dúvidas. Na Vinheta Narrativa 10, a partir de uma leitura programada para a aula, Jorge comenta que está enfrentando uma situação problemática com uma estudante que se recusa a trabalhar em grupo. A fala do aluno-professor é motivada pelos questionamentos de Luiza ao propor uma articulação entre o texto teórico com a prática docente: “okay- so: why don't you start saying what ã: what called- what attracted- what drew your attention in the text? (.) okay? what was new? what have you (thought) about when you read the text?”.

Ao contrário desses casos, nos quais as dúvidas emergem a partir de um convite à participação das professoras, em algumas interações não há um convite à participação, mas os alunos-professores deixam implícito que estão com dúvidas ao narrar uma situação enfrentada, como é o caso do Excerto 8 e da Vinheta Narrativa 4. No Excerto 8, a aluna-professora Manuela diz para a professora orientadora Luiza que está com dúvida sobre como elaborar o produto final: “e eu to um pouco (.) desorientada porque eu não sei bem o que eu quero fazer com eles assim tipo (.) trabalho final e tal”.

Na Vinheta Narrativa 4, o assunto “uso de inglês” em sala de aula emerge a partir de uma preocupação de Jorge por estarem utilizando muito pouco o idioma em sala de aula. Em contraste com essas orientações, há outras nas quais os alunos-professores deixam claro que não sabem como lidar com determinada situação, como é o caso da Vinheta Narrativa 5 e do Excerto 9. Na Vinheta Narrativa 5, Thamires questiona a professora orientadora Luiza se ela ainda pode fazer uma encenação do livro *The phantom of the Opera*, tendo em vista a mudança do uso do livro para o filme.

De maneira similar, no Excerto 9, também não há um convite à participação por parte da orientadora Mara, porém Luana sente-se autorizada a abordar uma dúvida. A aluna-professora conta para Mara que a professora titular da escola solicitou que eles elaborassem uma prova com a turma e declara que ela e a sua dupla Renato não sabem como fazer isso.

A partir da análise de dados, identifiquei que, nessas turmas investigadas, quatro categorias de orientação emergiram, a saber: orientação a distância; orientação em grupo; *feedback* pós-observação de aula; e encontro individual. A seguir, na Figura 28, descrevo os

quatro tipos de orientação e como eles se organizaram ao longo do semestre.

Figura 28 – Tipos de orientação nas turmas de Estágio de Inglês I



Fonte: Elaborada pela autora.

#### - Orientação a distância:

No início do semestre, as duas professoras orientadoras criaram pastas no Google Drive para cada aluno-professor ou dupla que estava lecionando em docência compartilhada. As professoras solicitaram que eles postassem seus projetos, suas tarefas e seus planos de aula para que pudessem fazer sugestões e comentários nesses documentos. Apesar de o acompanhamento ter ocorrido majoritariamente nas aulas presenciais, algumas orientações ocorreram a distância.

As orientações a distância ocorreram, em sua grande maioria, na turma da professora orientadora Mara, que lembrava, durante as aulas presenciais, que os alunos-professores deveriam avisá-la quando tivessem postado os documentos. Ainda que fossem feitas correções gramaticais, essas não eram problematizadas pela professora orientadora nos comentários. Conforme apresentado nas Figuras 17 e 18, Mara faz comentários relacionados aos projetos e às tarefas.

No caso da Figura 17, a professora orientadora questiona se as alunas-professoras Mara Cássia e Luana Graziela realizariam duas tarefas em uma única aula. No dia seguinte, Luana Graziela responde e, posteriormente, a professora marca o comentário da aluna-professora como resolvido, revelando que ela respondeu ao seu questionamento.

Já na Figura 18, não há uma interação entre os participantes, a citar, a professora Mara e os alunos-professores Lilian e Vicente. Mara faz uma sugestão no plano de aula de Lilian e Vicente, recomendando que eles envolvessem mais os estudantes da educação básica na tarefa. Assim como em outros momentos de interação com a turma, na orientação a distância a professora orientadora não só faz a recomendação, “you could involve them more in the task by putting them in the shoes of an organizer of a real event”, mas também explicita como os alunos-professores podem colocar em prática a sugestão dada por ela: “imagine that your team was hired to organize the next ((name of a very popular music festival in the state omitted)) edition. Organize the lineup for the two days of the festival”.

No caso das turmas observadas, a orientação a distância desempenhou um papel importante, pois os alunos-professores poderiam receber apoio das professoras orientadoras antes de lecionar. Embora não possamos afirmar que todas as sugestões das professoras foram colocadas em prática, na Vinheta Narrativa 3, Mara questiona se Lilian e Vicente realizaram alguma mudança na tarefa com base nos comentários dela, “did you change anything in your task? because I’ve made some comments”, e Vicente afirma que eles mudaram algumas coisas: “yeah (.) we changed some things”.

Esse dado é representativo, já que, por um lado, revela que as orientações das professoras, mesmo que a distância, oportunizam que os alunos-professores aprendam a partir da prática deles para a própria prática e, por outro lado, reforça que os alunos-professores têm os seus próprios saberes e, assim, podem ponderar se e como querem levar a cabo a sugestão da professora em seu contexto de regência. Esse resultado indica que as orientações das professoras se opõem ao modelo da racionalidade técnica, visto que os alunos-professores têm espaço para analisar as sugestões dos professores nos projetos, nas tarefas e nos planos de aula e as recomendações das professoras partem da prática de cada aluno-professor.

#### - Orientação em grupo:

Ao longo do semestre, entre as aulas que tinham como foco os encontros individuais, as professoras proporcionaram momentos durante a aula presencial para que os alunos-professores pudessem tratar sobre a sua prática, tanto em relação a problemas enfrentados quanto para tirar dúvidas sobre tarefas e planos de aula. Na turma da professora Mara, esses momentos ficaram conhecidos como *Therapy time* e eram mais formais, pois faziam parte do planejamento da aula (Vinheta Narrativa 3). Em contrapartida, na turma da professora orientadora Luiza, emergiam dos próprios alunos-professores (Vinheta Narrativa 10).

As orientações em grupo tiveram um papel central no arranjo dessas turmas, pois, ao contrário das orientações a distância e das orientações individuais, nas quais a orientação partia majoritariamente das professoras, nessas orientações os colegas também davam sugestões e comentários.

- *Feedback* pós-observação de aula:

No decorrer das vinte horas-aula que os alunos-professores deveriam lecionar na escola de educação básica, as professoras orientadoras fizeram uma visita para assistir a uma aula de cada aluno-professor. Nessas visitas, as professoras observaram aspectos relacionados à prática, a citar: se o professor era pontual; se as tarefas estavam relacionadas ao projeto; como era o gerenciamento de sala de aula; e quais eram as atitudes do professor (impostação da voz, expressão corporal, movimentação pela sala de aula). Após realizarem essa visita, as professoras conversaram com os alunos-professores em reuniões de *feedback* pós-observação, que foram realizadas na escola de educação básica, imediatamente após a observação, ou na universidade, em um dia de aula presencial.

Antes de iniciar as observações, a professora Mara apresentou recorrentemente a rubrica que ela utilizava para fazer anotações durante a visita e, posteriormente, dar *feedback*. Ela retomava essa *rubric* não só nas aulas presenciais em grupo, mas também nos encontros individuais formais. No caso da professora orientadora Luiza, as anotações eram feitas em um caderno a partir do que ela observava durante a aula e, *a posteriori*, discutia esses aspectos anotados com cada aluno-professor. Apesar de elas terem maneiras diferentes de sistematizar as anotações provenientes da observação, a análise de dados revelou que a organização geral da reunião de *feedback* pós-observação das duas professoras, apresentada no Quadro 17, era semelhante.

Das dez reuniões registradas, oito iniciaram com as professoras orientadoras, solicitando que os alunos-professores comentassem sobre a aula observada, o que também foi identificado na Fase 1 do estudo conduzido por Copland (2008). Ainda na Fase 1 das reuniões de *feedback* pós-observação desta tese, mostrei que todas as interações com a professora orientadora Mara contavam com um momento para falar sobre a agenda da interação. Isso foi ilustrado na interação da professora com os alunos-professores Ana Luiza e Cristine (Excerto 14), na qual Mara informou que apresentaria os aspectos positivos e as sugestões para uma próxima experiência docente.

A Fase 2, identificada nos dados desta tese, ocorreu nas dez reuniões gravadas nesta pesquisa. As professoras orientadoras iniciaram com os aspectos positivos observados, que poderiam ter relação com a aula, o *handout* das tarefas e/ou as atitudes dos alunos-professores. Em seguida, ofereceram sugestões para os alunos-professores, que sempre eram seguidas de explicações sobre como colocar em prática essas recomendações.

Em contraste com os dados de Copland (2008), que apontou que, na Fase 3, os formadores forneciam pontos positivos e negativos, nos dados desta tese, não foram observadas críticas referentes à aula dos alunos-professores por parte das orientadoras, mas somente pontos positivos e sugestões em relação a aspectos observados por elas. Esse achado é consistente com o novo papel do professor orientador discutido por Chamberlin (2000), de acordo com o qual o professor orientador é um facilitador, e não um avaliador.

A Fase 3, descrita no Quadro 17, está parcialmente alinhada com a Fase 5, descrita por Copland (2008). Nos dados desta tese, as orientadoras não trataram sobre pontos negativos e, por isso, as fraquezas das aulas não foram resgatadas no final da interação. Ainda na Fase 3, em algumas orientações, as professoras questionaram se os alunos-professores gostariam de fazer comentários e, por fim, retomaram os aspectos positivos e/ou as sugestões propostas ao longo da interação.

#### - Encontros individuais informais:

Ao longo do semestre, algumas situações inesperadas surgiam a partir da prática dos alunos-professores nas escolas de educação básica e, por isso, eles procuravam as professoras orientadoras para conversar. Nesta pesquisa, intitulei esses momentos de “encontros individuais informais” por emergirem a partir de necessidades dos alunos-professores e por não estarem oficializados no programa das turmas. Ao longo da geração de dados, registrei três interações desse tipo entre a professora orientadora Mara e as duplas Cristine e Ana Luiza, e Luana e Renato; e a professora orientadora Luiza com a dupla Betina e Joseane.

Ainda que, neste estudo, apenas três encontros individuais informais tenham sido registrados, a interação apresentada no Excerto 9 entre a professora orientadora Mara e os alunos-professores Luana e Renato demonstrou como esses encontros se organizaram. Ao longo da conversa dos participantes, identificamos que os alunos-professores podem definir a agenda da interação, bem como expor seus problemas, opiniões e dúvidas. Cabe destacar que muitas dúvidas e situações inesperadas surgiram ao longo da prática e as aulas presenciais possibilitaram um contato próximo com as professoras, permitindo que os alunos-professores pudessem conversar com elas não apenas nas orientações programadas no cronograma das



turmas.

- Encontros individuais formais:

No programa das duas turmas de ECS, as professoras orientadoras destinaram algumas datas das aulas presenciais para atender os alunos-professores individualmente. Esses encontros foram considerados formais, visto que estavam institucionalizados no cronograma das duas turmas de Estágio de Inglês I. Conforme a Figura 29, a turma de Mara teve três encontros individuais (12 de abril, 24 de maio e 21 de junho), enquanto que a turma de Luiza teve quatro (12 de abril, 10 e 31 de maio e 12 de julho). Inicialmente, na turma de Luiza, estavam programados três encontros. Contudo, a professora optou por incluir o atendimento no dia 12 de julho para realizar as reuniões de *feedback* pós-observação com Thamires, Cecília e Jorge e revisar os relatórios finais escritos juntamente com os alunos-professores.

Figura 29 – Encontros individuais planejados nos programas das turmas de Estágio de Inglês I



Fonte: Elaborada pela autora.

Como pode ser observado na Figura acima, o primeiro encontro individual ocorreu no mesmo dia nas duas turmas, 12 de abril, e aconteceu durante o período de observação da turma da escola de educação básica por parte dos alunos-professores. Ademais, identifiquei que a organização desses eventos foi distinta. Na turma da professora Mara, cada aluno-professor selecionou uma faixa de horário específica (Figuras 13 e 14) para conversar com a orientadora. Já, na turma da professora Luiza, os alunos-professores receberam uma tarefa para realizar na mesma sala em que ela conversava individualmente com os alunos-professores (Fotografia 2).

A forma como aconteceram os encontros individuais da turma de Luiza sugere que atender os alunos-professores individualmente ao mesmo tempo em que os outros alunos-professores estão presentes, mesmo que realizando outras tarefas, propiciou maior engajamento

da turma na orientação e, até certo ponto, com os projetos dos colegas. Uma evidência disso é o que podemos ver na Vinheta Narrativa 12, na qual Joseane e Cecília se sentiram autorizadas a fazer sugestões para o projeto de Alan e Vanessa.

Ainda em relação a esse atendimento, identifiquei uma organização geral nas interações com a professora orientadora Mara. A orientação iniciava com uma abertura; logo após, seguia com a contextualização da turma, da escola e dos períodos semanais e com uma sondagem se os alunos-professores já haviam iniciado ou concluído o período de observação. Em seguida, os interagentes discutiram as ideias iniciais do projeto.

Em algumas interações, nesse momento, a professora solicitava mais informações relacionadas à contextualização a fim de tecer comentários ajustados à realidade a que os alunos-professores estavam inseridos durante o estágio. Posteriormente, a professora orientadora explicava como os alunos-professores deveriam preencher o documento referente ao planejamento do projeto.<sup>10</sup>

Por fim, havia um fechamento da interação. Cabe destacar que ainda foram encontradas outras duas etapas nessas interações, a saber: o momento de discutir se a professora titular havia solicitado que os alunos-professores lecionassem sobre algum ponto gramatical específico; e a criação de uma pasta no Google Drive com o nome dos alunos-professores (em que postariam todos os documentos elaborados para que as professoras orientadoras pudessem dar *feedback*).

Nas interações registradas nesta tese, as perguntas feitas pelas professoras orientadoras se distanciaram da sequência IRA (SINCLAIR; COULTHARD, 1992), pois, na sequencialidade da interação, identificamos que elas desconheciam as informações solicitadas e não fizeram avaliações sobre as respostas dos alunos-professores, o que contribuiu com a construção conjunta de conhecimento dos participantes. Podemos especular que as professoras não utilizam a sequência IRA para criar um ambiente colaborativo e promover a discussão, o que coaduna com os objetivos da disciplina, que busca trazer a reflexão para o centro da formação de professores.

No primeiro encontro individual, Luiza abordou tópicos semelhantes aos de Mara. Contudo, não identifiquei uma organização geral nessas orientações. Os dados deste primeiro encontro individual demonstraram que essas interações contribuíram para que os alunos-professores pudessem organizar e estruturar os projetos, mesmo que, posteriormente, fizessem mudanças devido a situações que emergiram durante a prática – a citar, falta de gerenciamento de tempo, desmotivação dos estudantes e cancelamento de aulas por parte da escola.

---

<sup>10</sup> Disponível no Anexo A, p. 242.

Essas interações se alinham ao Modelo de Transformação de Conhecimento, proposto por Cochran-Smith e Paris (RICHTER, 2013), uma vez que o relacionamento entre as professoras orientadoras e os alunos-professores era colaborativo e os participantes construíam conjuntamente o conhecimento, mais especificamente nessas interações, a construção mútua sobre trabalhar com a pedagogia de projetos.

Retomando a Figura 29, os outros encontros individuais foram realizados quando os alunos-professores já haviam iniciado o período de regência. Dessa forma, de acordo com os dados desta tese, essas orientações giraram em torno de assuntos que emergiram na prática, o que corrobora a noção de Pérez Gómez (1995) sobre a prática ser o ponto de partida e de chegada na formação de professores. Esses encontros individuais que ocorreram durante o período de prática se assemelham com o Modelo de Mentoria Educativa proposto por Feiman-Nemser (2001) e discutido em Richter e colaboradores (2013), visto que os alunos-professores podem aprender a partir da e pela prática, bem como recebem elogios e exemplos concretos de como enfrentar situações na prática.

Em todas as orientações apresentadas nesta pergunta de pesquisa, a saber, a orientação a distância, em grupo, *feedback* pós-observação, encontro individual (formal e informal), verifiquei que as interações estavam alinhadas com a noção de profissional prático reflexivo proposta por Schön (1983; 2000). Isto é, as orientações das professoras demonstraram como elas se orientaram para as situações de ensino vivenciadas pelos alunos-professores como únicas, complexas e que não seriam solucionadas com uma técnica mecânica que poderia ser aplicada em qualquer contexto. (CELANI, 2008; NÓVOA, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1995).

No caso das orientações descritas nesta pesquisa, os alunos-professores, conjuntamente com as professoras orientadoras, refletiram não só sobre suas ações docentes a fim de pensar sobre possíveis mudanças – reflexão retrospectiva (PERRENOUD, 2002) –, como também sobre situações futuras – reflexão prospectiva. (PERRENOUD, 2002).

Nos dados desta tese, as dúvidas dos alunos-professores estavam relacionadas com a prática docente, mais especificamente sobre gerenciamento de sala de aula. Além disso, identificamos que, nos momentos de orientação analisados, os alunos-professores expuseram suas dúvidas, mesmo sem receberem um convite à participação por parte das orientadoras. Uma explicação possível para isso pode ser o relacionamento colaborativo (e não de avaliadoras) que as professoras orientadoras estabeleceram com os alunos-professores, no qual o conhecimento sobre o fazer docente era construído conjuntamente. Outra possível causa pode ser o fato de essas turmas se configurarem como Comunidades de Prática.

### 5.3 COMO OCORRE A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS-PROFESSORES NESSAS COPS? ESSAS PARTICIPAÇÕES SÃO LEGITIMADAS? SE SIM, COMO?

Na Seção 4.3, foram apresentados apenas os dados da turma da professora orientadora Luiza por serem representativos e sustentarem uma linha argumentativa. Com base nos três critérios que caracterizam um grupo como uma CoP, podemos afirmar que a turma de Estágio de Inglês I pode ser caracterizada como uma CoP, pois os participantes estavam mutuamente engajados com um empreendimento em comum e compartilharam repertórios (a citar, histórias de sala de aula, experiências, ferramentas e dinâmicas).

Levando isso em consideração, podemos afirmar que a participação dos alunos-professores foi legitimada nessas CoPs e isso foi possível não só pela participação ratificada pela professora orientadora e pelos outros membros, mas também por terem tido acesso às práticas sociais que ocorriam no grupo. Nessa CoP, o papel da professora foi de extrema relevância para legitimar a participação dos alunos-professores e isso ficou evidente nas ações dos membros.

Primeiramente, os alunos-professores demonstraram se orientar para ela como a participante que poderia autorizar as contribuições, e ela sempre permitiu que eles colaborassem. Em segundo lugar, em muitas interações, a oferta de ajuda da professora partia de uma sugestão de um aluno-professor, demonstrando que ela validava as contribuições feitas por eles. Conforme os dados revelaram, nessas CoPs, saber pedir e oferecer ajuda e sugestões era mais importante do que ter todas as respostas para as situações enfrentadas.

O deslocamento de participante periférico legitimado para participante pleno se dá por meio da participação gradual desses alunos-professores nas práticas dessa CoP. Ao longo do semestre, observamos que a participação dos alunos-professores aumentou em complexidade e engajamento e a escrita do relatório final concretizou as experiências vividas nessas comunidades e projetou as aprendizagens para outras CoPs.

Neste capítulo, foram discutidos os desdobramentos da questão principal desta pesquisa. No próximo capítulo, retomarei essa questão e apresentarei limitações deste estudo e possíveis encaminhamentos para trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos?. **Projeto – Revista de Educação: Projetos de trabalho**, v. 3, n. 4, p. 8-13, 2004.

BERNARD, H. R. **Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches**. 4. ed. Oxford: AltaMira Press, 2006.

BIAZI, T. M.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O Papel da Observação de Aulas Durante o Estágio Supervisionado de Inglês. **SIGNUM: Estud. Ling.**, n. 14, p. 57-78, 2011.

BIZON, A. C. **Narrando o Exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: A construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

BRASIL. **CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2019.

BRASIL. **CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982**. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D87497.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2018.

BRASIL. **Lei 452, de 5 de julho de 1937**. Organiza a Universidade do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1930-1949/L0452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0452.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm)>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 21/2001.** Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_212001.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em 7 fev. 2018.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

BUSHER, H.; et. al. Student teachers' views of practicums (teacher training placements) in Turkish and English contexts: a comparative study. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 45, n. 3, p. 445-466, 2015.

CARDOSO, P. C. S. **The myth of nativity:** a case study on how identities are co-constructed in a language classroom. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?. In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 23-43.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.** Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 57-67.

CHAMBERLIN, C. R. TESL Degree Candidates' Perceptions of Trust in Supervisors. **TESOL Quarterly**, v. 34, n. 4, p. 653-673, 2000.

CLAYMAN, S.; GILL, V. T. Conversation Analysis. In: GEE, J.; HANDFORD, M. **The Routledge Handbook of Discourse Analysis.** Oxford: Routledge, 2012.

COPLAND, F. Deconstructing the discourse: understanding the feedback event. In: GARTON, S.; RICHARDS, K. **Professional encounters in TESOL:** discourses of teachers in training. Basingstoke: Palgrave, 2008, p. 5-23.

COPLAND, F.; CREESE, A. (Eds). **Linguistic Ethnography:** Collecting, Analysing and Presenting Data. London: Sage Publications, 2015.

COPLAND, F.; MA, G.; MANN; S. Reflecting in and on post-observation feedback in initial teacher training on certificate courses. **English Language Teacher Education and Development (ELTED)**, v. 12, p. 14-23, 2009.

CYRINO, M.; NETO, S. S. Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários de pedagogia. **Formação docente**, v. 05, n. 08, p. 136-152, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

\_\_\_\_\_. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 82-98, 2007.

DREY, R. F.; GUIMARÃES, A. M. M. Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 1, p. 23-44, 2016.

DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

EL KADRI; M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Orgs.). **Quantitative methods**. New York: Macmillan, 1990. p. 75-194.

ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FABRIS, E. H.; OLIVEIRA, S. Pibid e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola. **Linhas Críticas**, v.19, n. 39, p. 429-448, 2013.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora?. **Revista Cocar**, v. 6, n. 11, p. 41-49, 2012.

FARRELL, T. S. C. Classroom observation. In: FARRELL, T. S. C. *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum, 2007, p. 133-147.

\_\_\_\_\_. Reflecting on Reflective Practice: (re)visiting Dewey and Schön. **TESOL Journal**, p. 7-16, 2012.

FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. **Journal of Teacher Education**, v. 52, n. 1, p. 17-30, 2001.

FELDKERCHER, N. **O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de Matemática da UFPel**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

FELÍCIO, H. M. S. *et al.* O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação**, v. 39, n. 2, mai./ago., p. 339-352, 2014.

FETTERMAN, D.M. *Ethnography: step-by-step*. 3ª ed. California: Sage, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 13-36.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA**, n. 31, p. 1-34, 2015.

GATBONTON, E. Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. **Language Teaching Research**, v. 12, n. 2, p. 161-182, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, out-dez, p. 1355-1379, 2010.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: A pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. **The ESP**, v. 19, n. 2, p. 257-271, 1998.

\_\_\_\_\_. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. **Estudos linguísticos e literários**, n. 52, p. 73-93, 2015.

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: Uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio**, v. 13, p. 1-5, 2004.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GIMENEZ, T.; RAMOS, S. G. M. Planejamento e implementação de curso online como atividade de estágio curricular na área de inglês. **Ilha do Desterro**, n. 66, p. 101-131, 2014.

GONZATTI, S. E. M.; VITÓRIA, M. I. C. Formação de professores: algumas significações do Pibid como política pública. **Revista Cocar**, v. 7, n. 14, p. 34-42, 2013.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: Principles in Practice**. 3. ed. Routledge: London, 2007.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On ethnography: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2008.



HERNÁNDEZ, F. Entrevista com o Professor Fernando Hernández. **Bem Legal**, v. 4, n. 1, 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/no\\_1\\_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-hernandez](http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/no_1_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-hernandez)>. Acesso em: 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOBSON, A. J. *et al.* Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, p. 207-216, 2009.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

JARDILINO, J. R. L.; BARBOSA, N. F. M. Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de "professor-reflexivo". **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 763-781, 2012.

JAY, J. K.; JOHNSON, K. L. Johnson Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, p. 73-85, 2002.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. Routledge: New York, 2009.

JORDÃO, R. S. **Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de biologia**. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

JUNG, N. M. Procedimentos metodológicos. In: JUNG, N. M. **A (re)produção de identidades sociais: na comunidade e na escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009, p. 69-87.

KARIMI, M. N.; NOROUZI, M. Scaffolding teacher cognition: Changes in novice L2 teachers' pedagogical knowledge base through expert mentoring initiatives. **System**, v. 65, p. 38-48, 2017.

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, n. 44, p. 37-47, 2015.

\_\_\_\_\_. Teaching, as learning, in Practice. **Mind, Culture, and Activity**, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 353-376.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MALINOWSKI, B. K. **Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da Aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. 2 ed. São Paulo: Abril cultural, 1978.

MANN, S.; WALSH, S. RP or 'RIP': A critical perspective on reflective practice **Applied Linguistics Review**, v. 4, n. 2, p. 291-315, 2013.

MASON, J. **Qualitative researching**. Londres: Sage, 1996.

MCNAMARA, D. The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. **Teaching & Teacher Education**, v. 11, n. 1, p. 51-61, 1995.

NGUYEN, H. T. M; NGO, N. T. H. Learning to reflect through peer mentoring in a TESOL practicum. **English Language Teaching journal**, v. 72, n. 2, p. 187-198, 2018.

MORICONI, G. M.; *et al.* **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. São Paulo: FCC, 2017.

MOTTIN, L. P.; CARDOSO, P. C. S. Análise da Política Educacional de Estágio no Curso de Letras-inglês em duas Universidades pela Abordagem do Ciclo de Políticas. **Cadernos de resumos do 12º CBLA: transitando e transpondo (n)a linguística aplicada**. FINARDI, K. R.; ALMEIDA, C. S.; AMORIM, G. B. (orgs). Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-graduação em Linguística, 371p., 2019. Disponível em: <[https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2020/05/caderno\\_CBLA\\_vf1\\_compressed-1.pdf](https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2020/05/caderno_CBLA_vf1_compressed-1.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995. p. 15-33.

\_\_\_\_\_. "Professor se forma na escola". Entrevista cedida a Paola Gentile. **Nova Escola**. 01 mai. 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. G. O PIBID-FAE/UFMG e os processos de significação da prática docente. **RBPG**, supl. 2, v. 8, p. 469-485, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como

profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIETRI, E. A formação do professor entre a academia e a escola: o estágio supervisionado e o ensino de língua portuguesa. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 99-116.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, n. 2, p. 620-641, 2013.

REICHMANN, C. L. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. **Raído**, v.8, n.15, p. 33-44, 2014.

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012.

RIBEIRO, F. B. Etnografias a jato. In: SCHUCH, P., VIEIRA, M. S.; PETERS, R. (Orgs.). **Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 85-88.

RICHARDS, J. C. Towards reflective teaching. **The Teacher Trainer**, 1991. Disponível em: <<https://goo.gl/Mssqkp>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

RICHTER, D. *et al.* How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 36, p. 166-177, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua portuguesa e literatura – Língua estrangeira moderna**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009. v. 1.

SABOTA, B. Entre o querer e o fazer: considerações sobre a formação universitária. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 65-79, 2010.

SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

\_\_\_\_\_. Relatos de prática: com a palavra, o professor-autor-formador. **Na ponta do lápis**, n. 29, p. 12-19, 2017.

SCHNACK, C. M. *et al.* Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, 2 (2), 2005.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

\_\_\_\_\_. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, B. C. **“É na creche que se aprende a ir pra escola”**: um estudo sobre as orientações de letramento das crianças em uma creche comunitária na periferia de Porto Alegre. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. Towards an analysis of discourse. In: COULTHARD, M. **Advances in Spoken Discourse Analysis**. Londres: Routledge, 1992, p. 1-34.

STRONG, M.; BARON, W. An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 47-57, 2004.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TONELLI, J. R. A. Contextos (In)Explorados no Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Letras/Inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. **SIGNUM: Estudos da linguagem**, v. 19, n. 2, p. 35-65, 2016.

VÁSQUEZ, C. “Very carefully managed”: advice and suggestions in post-observation meetings. **Linguistics and Education**, v. 15, p. 33-58, 2004.

VIAL, A. P. S. 2017. **“Um Everest que eu vou ter que atravessar”**: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estudos da linguagem**, n. 15, p. 457-480, 2012.

VILLEGAS-REIMERS, E. Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2003.

VILLELA, M. M. **Construindo entendimentos sobre a formação docente a partir de reuniões de orientação de estágio: um caminho exploratório**. 2012. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VONK, J. H. C. Mentoring beginning teachers: mentor knowledge and skills. **Mentoring**, v. 1, n. 1, p. 31-41, 1993.

WALSH, S.; MANN, S. Doing reflective practice: a data-led way forward. **ELT Journal**, v. 69, n. 4, p. 351-362, 2015.

WARING, H. Z. Two Mentor Practices that Generate Teacher Reflection without Explicit Solicitations: Some Preliminary Considerations. **RELC Journal**, v. 44, n. 1, p. 103-119, 2017.

WELP, A. K. S.; VIAL, A. P. S. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior. **Revista Entrelinhas**, v. 10, n. 2, p. 230-254, 2016.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER-TRAYNER, E. & B. **Communities of practice a brief introduction**. p. 1-8. 2015.

ZEICHER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. 2. ed. New York: Routledge, 2014.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

\_\_\_\_\_. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 115-138.

## ANEXO A - DOCUMENTO *PROJECT PLANNING*

### Project Planning

After having observed the classes of the group you are going to teach, prepare an overview of the project you are going to develop. Below there is a plan for every class you are teaching. Fill it in with your ideas. It does not have to be very detailed at this point. In the space provided for the first class, there is an example to guide you. Later on, you will have to detail a classplan with the description of the activities you are planning and the tasks, handouts and materials you are using in each class.

<b>Teacher(s):</b> <b>School:</b> <b>Group:</b> <b>Number of classes:</b> <b>Theme of the Project:</b> <b>Structural Genres:</b> <b>Final product:</b>		
<b>Class #date</b>	<b>Activities to be developed</b>	<b>Materials needed</b>
<b>Class # 1</b> <b>April 25th</b>	Introduction of the theme. Discussion about the topics to be approached and presentation of Project plan.	Handouts, datashow etc
<b>Class # 2</b>		
<b>Class # 3</b>		
<b>Class # 4</b>		
<b>Class # 5</b>		
<b>Class # 6</b>		
<b>Class # 7</b>		
<b>Class # 8</b>		
<b>Class # 9</b>		
<b>Class # 10</b>		

# ANEXO B - RUBRICA DE *FEEDBACK* DE OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA ORIENTADORA MARA

Teacher Observation Feedback Form

Teachers' names:

Date:

1. Organization and Preparation of classes	Not applicable	Yes	No	Partially
1.1 Does the class seem well prepared?				
(Are the materials ready? Do the tasks run smoothly?)				
1.2 Do the activities further the overall goals of the project?				
(Is the purpose of the activities clear? Does it connect with the main goals and previous class?)				
1.3 Is the teacher punctual? (Does the class start and finish on time?)				
2. Classroom Management				
2.1 Is the beginning of the class engaging?				
2.2 Are students encouraged to ask questions and do they receive satisfactory explanations?				
2.3 Does the teacher provide examples for explanations?				
2.4 Are all students encouraged to speak and not just the most outgoing ones?				
(Does the teacher use different strategies to have all students speaking, e.g. pair work, group work?)				
2.5 Is Teacher Talking Time reasonable?				
2.7 Does the teacher have the control of the class?				
2.8 Are discipline problems dealt reasonably?				
2.9 Are instructions to the tasks clear?				
2.10 Are models provided for the accomplishment of the task?				
2.11 Does the teacher encourage the use of English during students' interactions?				
2.12 Is preparation for completion of tasks done smoothly? (Organization of group/pair work)				
2.13 Is the monitoring of the task done properly?				
2.14 Does the teacher wrap up the class at the end?				
3. Overall Comments and recommendations:				

# APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNO-PROFESSOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Instituto de Letras – sala 219 – Campus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS – (51) 3308-7081



## TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ALUNOS

Projeto: Momentos de orientação no estágio curricular supervisionado em língua inglesa

Convidamos você a participar da pesquisa “Momentos de orientação no estágio curricular supervisionado em língua inglesa”, a ser realizado na [REDACTED]. O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar os momentos de formação nas disciplinas de [REDACTED].

A sua participação nesta pesquisa consiste na gravação em áudio, vídeo e registro fotográfico: i) das suas aulas presenciais de estágio curricular supervisionado; ii) dos encontros de orientação; iii) das sessões de visionamento com entrevista semiestruturada, com duração estimada de uma hora, que ocorrerá no decorrer da pesquisa em local e horário previamente combinados com você; e iv) análise documental. Os dados gerados serão gravados para posteriormente serem transcritos e analisados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na tese da discente Paula Cortezi Schefer Cardoso, podendo ser publicados em produções científicas, oficinas de formação de professores, ou outras formas de divulgação. Os dados gerados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora principal e, após o término do estudo, serão arquivados por, no mínimo, dez anos.

Assumimos os participantes como interlocutores ao longo da pesquisa, e buscamos, assim, contribuir com a prática reflexiva tanto do professor formador quanto do professor em formação.

Os riscos envolvendo esta pesquisa são: cansaço ao responder a entrevista, aborrecimento e/ou constrangimento com o teor das perguntas da entrevista e possível percepção de avaliação na disciplina de estágio. No sentido de proteger sua identidade, comprometemo-nos a utilizar nomes fictícios ao nos referirmos a sua pessoa ou a qualquer outra informação que possa servir para identificá-lo(a). Você pode recusar-se a participar das gravações a qualquer momento, bem como você tem o direito de desistir de participar da entrevista ou optar por não responder a determinada pergunta e isso não acarretará em nenhum tipo de penalização ou constrangimento. Pode inclusive retirar sua participação na pesquisa depois das gravações, e esses dados, então, serão desconsiderados.

Sua participação neste estudo é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração, bem como você não terá nenhum tipo de despesa ao participar deste estudo.

- Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As dúvidas com relação a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos com:

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS  
Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central  
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS  
Telefone: (51) 3308- 3738  
E-mail: [etica@propeq.ufrgs.br](mailto:etica@propeq.ufrgs.br)

- Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com:

Profa. Dra. Simone Sarmento  
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 219 – Campus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS  
Telefone: [REDACTED]  
E-mail: [REDACTED]

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do Documento de Identidade número \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura do participante

Gratas por sua participação,

Paula Cortezi Schefer Cardoso (Doutoranda-PPG/Letras)

Simone Sarmento (Professora Ph.D.-PPG/Letras)



## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORA ORIENTADORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Instituto de Letras – sala 219 – Campus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS – (51) 3308-7081



### TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSORES

Projeto: **Momentos de orientação no estágio curricular supervisionado em língua inglesa**

Convidamos você a participar da pesquisa “Momentos de orientação no estágio curricular supervisionado em língua inglesa”, a ser realizado na [REDACTED]. O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar os momentos de formação nas disciplinas de [REDACTED].

A sua participação nesta pesquisa consiste na gravação em áudio, vídeo e registro fotográfico: i) das suas aulas presenciais de estágio curricular supervisionado; ii) dos encontros de orientação; iii) da entrevista semiestruturada, com duração estimada de trinta minutos, que ocorrerá no decorrer da pesquisa em local e horário previamente combinados com você; e iv) análise documental. Os dados gerados serão gravados para posteriormente serem transcritos e analisados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na tese da discente Paula Cortezi Schefer Cardoso, podendo ser publicados em produções científicas, oficinas de formação de professores, ou outras formas de divulgação. Os dados gerados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora principal e, após o término do estudo, serão arquivados por, no mínimo, dez anos.

Assumimos os participantes como interlocutores ao longo da pesquisa, e buscamos, assim, contribuir com a prática reflexiva tanto do professor formador quanto do professor em formação.

Os riscos envolvendo esta pesquisa são: cansaço ao responder a entrevista, aborrecimento e/ou constrangimento com o teor das perguntas da entrevista e possível percepção de ter seu trabalho criticado. No sentido de proteger sua identidade, comprometemo-nos a utilizar nomes fictícios ao nos referirmos a sua pessoa ou a qualquer outra informação que possa servir para identificá-lo(a). Você pode recusar-se a participar das gravações a qualquer momento, bem como você tem o direito de desistir de participar da entrevista ou optar por não responder a determinada pergunta e isso não acarretará em nenhum tipo de penalização ou constrangimento. Pode inclusive retirar sua participação na pesquisa depois das gravações, e esses dados, então, serão desconsiderados.

Sua participação neste estudo é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração, bem como você não terá nenhum tipo de despesa ao participar deste estudo.

- Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As dúvidas com relação a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos com:

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS  
Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central  
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS  
Telefone: (51) 3308- 3738  
E-mail: [etica@propeq.ufrgs.br](mailto:etica@propeq.ufrgs.br)

- Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com:

Profa. Dra. Simone Sarmento  
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 219 – Campus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS  
Telefone: [REDACTED]  
E-mail: [REDACTED]

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do Documento de Identidade número \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura do participante

Gratas por sua participação,

Paula Cortezi Schefer Cardoso (Doutoranda-PPG/Letras)

Simone Sarmento (Professora Ph.D.-PPG/Letras)

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Em que ano você ingressou no curso de Letras?
2. Qual sua habilitação?
4. Você já havia cursado outro curso antes desse? Qual? Por quanto tempo?
5. Você já tinha experiência docente antes de iniciar o estágio curricular supervisionado? Onde? Em qual contexto (por exemplo: curso de idiomas, aulas particulares etc)? Por quanto tempo?
6. Você já teve algum contato com escolas públicas antes do estágio? Em quais situações?
7. Você já lecionou em escolas de educação básica antes do estágio?
8. Quais foram os aspectos positivos do seu primeiro estágio?
9. Até que ponto você está diferente hoje do que era no início do semestre?
10. Como as reuniões com seu professor contribuíram com o seu desenvolvimento? Você aprendeu alguma coisa? O quê? Você poderia ilustrar isso com algum exemplo específico?
11. Você se lembra de alguma orientação (presencial ou *online*) da sua professora orientadora que te ajudou durante o estágio? Qual? De que maneira? Você poderia narrar algum fato concreto sobre essa experiência?
12. Além das reuniões com a professora orientadora, você aprendeu alguma coisa sobre ser professor, planejar aulas ou desenvolver um projeto com outro aluno-professor? Se sim, você poderia narrar uma situação específica?